

Agata Skórzyńska

Jak działać dźwiękami? Komunikacja muzyczna w perspektywie performatywnej

Koncert morski

Części koncertu: uwertura – *pausa generale* – *fuga* – *passacaglia arioso* – *cantabile* – *con fuoco* – *finale*.

Na piasku ustawia się krzesła – kilkaset krzesel w regularnych odstępach i szeregach – pierwsze rzędy stopniowo zanurzają się w morze – publiczność zajmuje miejsca – tworzy się zwarta masa siedzących ludzi – teraz niezwykle dokładnie wyrównuje się rzędy i szeregi – przestawia i przesuwa krzesła – przesadza ludzi – prostuje – dopasowuje [...]

Motorówka przywozi dyrygenta w pełnym uniformie frakowym do podestu daleko w morzu – dyrygent wchodzi po schodkach zalewanych – falami – staje przed pulpitem – twarzą do morza – podnosi ręce – rozpoczyna się koncert morski – karnie uformowany czworobok audytorium zalewany falami [...]

[...] dyrygent podnosi wysoko lewą rękę – z daleka samym brzegiem zbliża się z szaloną szybkością motocykl – przelatuje między publicznością [...] za nim drugi – trzeci – czwarty – piąty – fuga motocykli – dyrygent podnosi prawą rękę – z drugiej strony zaczyna zbliżać się ogromny traktor – huk motocykli – ociężały warkot traktora – bryzgi wody – miarowe uderzenia spienionych fal [...].

Tadeusz Kantor, *Panoramiczny happening morski*¹

Jak działać dźwiękami? To pytanie jest, rzecz jasna, tylko prostą parafrazą tytułu znanej pracy Johna L. Austina, która zapoczątkowała nowy nurt filozofii analitycznej i ugruntowała w XX-wiecznej humanistyce pozycję perspektywy pragmatycznej w teorii języka². Propozycja Austina i kontynuatorów jego myśli (w tym przede wszystkim Johna R. Searla, we wczesnych pracach rozwijającego teorię aktów mowy swego nauczyciela)³ spowodowała rozwój badań nad tą warstwą języka, którą stanowi jego użycie – nad mową. Przyczyniła się jednocześnie do upowszechnienia poglądów na temat kontekstowego, intencjonalnego, ale nade wszystko sprawczego charakteru wypowiedzi formułowanych w języku. Dzisiaj teorię performatywów lub aktów mowy przywołuje się chętnie jako jedno ze źródeł performatywizmu – nurtu interdyscyplinarnych badań nad różnymi zjawiskami życia społecznego i kultury, w ramach których zwraca się uwagę właśnie na sprawczy charakter podmiotu biorącego udział w określonych praktykach kultu-

¹ T. Kantor, *Panoramiczny happening morski*, w: *idem, Metamorfozy. Teksty o latach 1938–1974*, wyb. i oprac. K. Pleśniarowicz, Kraków 2000, s. 293–294.

² J.L. Austin, *Mówienie i poznawanie*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993.

³ J.R. Searle, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987.

rowych oraz na komunikacyjny i estetyczny charakter tych praktyk wówczas, gdy kierowane są do innych. Performatywizm zwraca zatem uwagę w pierwszym rzędzie na sytuacyjny kontekst ludzkiej aktywności, werbalnej i pozawerbalnej, kierowanej do innych i nastawionej na ich reakcję. Po drugie, koncentruje się na estetycznych (w tym przede wszystkim teatralnych czy widowiskowych, ale także plastycznych czy muzycznych) aspektach sytuacji międzyludzkich. Po trzecie, jest ze względu na swe źródła typem badań nad komunikacją. W tej perspektywie bowiem nie tylko komunikacja między ludźmi, nie tylko język, którym się posługują, ale nawet ich tożsamość powoływana jest do życia w nieustannie ponawianym wysiłku tworzenia, o czym, odwołując się do językowej konstrukcji płci biologicznej i kulturowej, przekonywała nas choćby Judith Butler⁴. W znanej pracy innej badaczki, Sherry Turkle, podobny koncept wyrażał sposoby rekonstruowania i modyfikowania tożsamości w praktykach medialnych⁵.

Perspektywa ta popularyzuje się coraz bardziej również na polskim gruncie badawczym, sytuując się w poprzek tradycyjnych podziałów dyscyplinarnych i teorii⁶. Choć bywa interpretowana w kategoriach „zwrotu” teoretycznego, porównywalnego do zwrotu lingwistycznego czy narratystycznego, jest raczej ich kontynuacją, niż próbą ponownego, radykalnego zrewoltowania dyskursu humanistyki⁷. Można przy tym wskazać na dwa najważniejsze kierunki, które w jej ramach bywają realizowane. Pierwszy z nich, o proveniencji antropologicznej, socjologicznej i teatrologicznej, prowadzi do badania rozmaitych praktyk kulturowych ze względu na ich widowiskowy charakter, odsyłając nas do takich znaczeń terminu *performance*, jak przedstawienie, wykonanie, występ czy popis⁸. Wystarczy podać tu za przykład badania proponowane w ramach antropologii widowisk m.in. przez Leszka Kolankiewicza, które wskazują na bardzo istotny moment, kiedy XX-wieczna humanistyka zaczęła wyciągać poznawcze konsekwencje ze znanego kulturowego toposu *Theatrum Mundi*, jak choćby w propozycjach Ervinga Goffmana,

⁴ J. Butler, *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. K. Krasuska, Warszawa 2008.

⁵ S. Turkle, *Life on the Screen. Identity In the Age of Internet*, London 1997, s. 29–50.

⁶ Por. np.: A. Zeidler-Janiszewska, *Perspektywy performatywności*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 34–47.

⁷ Por. E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 48–61.

⁸ Do socjologicznych źródeł performatywności można zaliczyć tradycję psychologii społecznej, interakcjonizmu symbolicznego czy teorii ról, najbardziej wpływowa i najczęściej wspominana jest tu jednak koncepcja występu, układów ramowych czy interakcji strategicznej Ervinga Goffmana. Wśród źródeł antropologicznych wymienia się najczęściej koncepcję dramatów społecznych Victora Turnera, bogate zestawienie inspiracji teoretycznych performatywności w tej linii daje zaś w swoim podręczniku do studiów performatywnych jako dyscypliny akademickiej Richard Schechner: por. R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, przeł. T. Kubikowski, Wrocław 2006 oraz: E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000 oraz *idem, Frame analysis. An Essays of Experience*, New York 1974, oraz: V. Turner, *Od rytuału do teatru. Powaga zabawy*, przeł. M. i J. Dziekanowie, Warszawa 2005.

Erica Berne'a, Milтона Singera, Victora Turnera, a współcześnie przede wszystkim Michaela Kirby'ego czy Richarda Schechnera⁹.

Drugi, ze względu na przedmiot niniejszego szkicu znacznie ważniejszy, można określić umownie „lingwistycznym nurtem w ramach studiów performatywnych”, a bierze swój początek właśnie w koncepcji performatywów lub aktów mowy Austina. Referując w największym skrócie poglądy brytyjskiego filozofa analitycznego, należy przypomnieć, że dokonał on rozróżnienia form wypowiedzi zachodzących w codziennych użyciach języka, najpierw na konstatywne i performatywne, by później, komplikując nieco ten binarny podział, charakteryzować lokucyjne (mające znaczenie opisy stanów rzeczy), illokucyjne (mające konwencjonalną moc prośby, nakazu, pytania) oraz prelokucyjne (wypowiedzi sprawcze, które nie opisują, lecz powołują do życia stany rzeczy) własności mowy¹⁰. Te ostatnie, nazywane również wypowiedziami performatywnymi, pozwoliły uchwycić ten aspekt języka, w którym podmiot mówiący za sprawą wypowiedzi dokonuje przeobrażeń w obrębie rzeczywistości pozajęzykowej. W odniesieniu do performatywów unieważnieniu ulega rozstrzygnięcie o prawdzie lub fałszu, istotna staje się zaś fortunność tych aktów w określonym, sytuacyjnym kontekście wypowiedzienia.

Wróćmy jednak do tytułowego pytania. Przyświeca mu intencja, aby, odwołując się do ujęcia performatywnego, przyrzeć się z tych perspektyw zupełnie innemu typowi komunikacji. Chodzi o komunikację muzyczną, dokonującą się za sprawą innego „języka”, artykułowaną w innym kodzie – w dźwięku.

Zadaniem tego szkicu jest analiza projektu edukacji muzycznej „Muzyka i zabawa”, realizowanego systematycznie od 1994 r. przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. Zapraszając do udziału kompozytorów, instrumentalistów i wokalistów, animatorzy projektu realizują planowy i zakrojony na sporą skalę (składający się z kilkunastu koncertów rocznie) pomysł, aby wiedzę o muzyce klasycznej i współczesnej przekazywać najmłodszym w aktywizującej formie. Przedmiotem analizy będzie koncert zrealizowany w ramach Biennale Sztuki Dziecka *Osiem wydarzeń w teatrze dźwięków*, w którym uczestniczyłam osobiście oraz koncerty odbywające się regularnie w Poznańskim Centrum Kultury Zamek z cyklu *Muzyka i zabawa*. Podstawą analizy w tym wypadku był zapis filmowy koncertów, udostępniony przez Centrum Sztuki Dziecka.

O tym, że teoria aktów mowy może stać się punktem wyjścia do badań nad niewerbalnymi aspektami komunikacji, przekonuje Ewa Jarmołowicz. Jak stwierdza:

Większość omówień i refleksji dotyczących teorii aktów mowy ogranicza ją do wątku werbalnego, najczęściej przemilczając poruszone przez jej twórcę J.L. Austina zagadnienia związane z czynnościami niewerbalnymi [...]. Trudno odmówić zachowaniom niewerbalnym

⁹ L. Kolankiewicz, *Ku antropologii widowisk*, w: *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. L. Kolankiewicz et al., Warszawa 2005.

¹⁰ J.L. Austin, *Wypowiedzi performatywne oraz Jak działać słowami*, w: *idem, Mówienie i poznawanie...*, s. 310, 555.

znaczącego udziału w komunikacji, tym bardziej, iż zdarza się, że pełnią one równie istotną rolę w procesie komunikowania, co słowa¹¹.

Autorka koncentruje się wprawdzie przede wszystkim na tzw. języku ciała, a więc gestach i mimice, towarzyszącym wypowiedzi lub konstytuującym akt mowy w szerokim, przyjętym przez nią sensie (a więc, jak się wydaje, rozumianym jako każdy intencjonalny akt komunikacji, bez względu na to czy artykułowany za pomocą słów, czy też gestów i wyrazu twarzy). Dyskutując jednak z uprzywilejowaniem komunikatu werbalnego w interpretacjach teorii aktów mowy, przywołuje jego definicję sformułowaną przez Tadeusza Zgółkę, która ów szeroki sens wyznacza, i daje nam przesłanki do dalszych rozważań. Definicja ta brzmi następująco:

Akt mowy – użycie wypowiedzi językowej w konkretnej sytuacji komunikacyjnej, z udziałem konkretnych osób, pozostających w określonym stosunku względem siebie, w ramach konkretnego układu obiektów komunikacji z uwzględnieniem wszystkich zamierzeń, rezultatów i skutków, realizowanych dzięki i poprzez tę wypowiedź i towarzyszące jej układy gestykulacyjno-mimiczne, intonacyjne itp.¹²

Proponowana przez autora definicja otwiera nam drogę do przyglądania się komunikacji międzyludzkiej jako złożonemu, wieloaspektowemu procesowi, w ramach którego wszystkie składniki: audialne i wizualne, mogą komunikować znaczenia. Nie bez powodu zatem autor wśród pozawerbalnych składników aktu mowy wymienia nie tylko gesty czy mimikę, ale także intonację – w konkretnych sytuacjach komunikowania dźwięczność mowy stanowi bowiem również o tym, jak będziemy odczytywać znaczenia słów. Daje nam to pretekst do przyglądania tej formie aktywności kulturowej człowieka, która wyraża się przede wszystkim poprzez dźwięk – muzyce. Prowadzi to do postawienia zasadniczego dla tej analizy pytania: czy muzyka może stanowić formę aktu mowy? Czy, skoro potrafimy działać słowami, możemy działać również dźwiękiem?

Tak postawiony problem wymaga jednak poczynienia pewnych wyjaśnień. Za tymi uwagami nie kryje się założenie o językowym charakterze muzyki. Przyjmuję, że jako podsystem kultury symbolicznej, praktyka społeczna i dziedzina sztuki, muzyka jest formą komunikacji. Jest wprawdzie sposobem kodowania znaczeń, odrębnym wszakże zasadniczo od języka. Wyjaśniając sprawę bardziej precyzyjnie, chciałabym odwołać się do wypowiedzi Krzysztofa Moraczewskiego, sformułowanej w tekście *Sztuka jako mowa w kulturze artystycznej baroku*:

Wyrażenie „język sztuki” lub częściej „język malarstwa”, „język filmu” czy „język muzyki”, a więc w odniesieniu do pewnej szczegółowej dziedziny sztuki, zyskało sobie prawo obywatelstwa jako wygodna, konwencjonalna nazwa, określająca ogół dostępnych owej dziedzinie środków wypowiedzi. Inaczej niż wyrażenie „sztuka jako język”, które nie zostało poddane

¹¹ E. Jarmołowicz, *Niewerbalne elementy aktów mowy*, „Investigationes Linguistica” 2005, Vol. XII, s. 89.

¹² T. Zgółka, *Język wśród wartości*, Poznań 1988, cyt. za: E. Jarmołowicz, *op. cit.*, s. 90.

analogicznej neutralizacji, nie sugeruje, dzięki swemu tylko przenośnemu znaczeniu – językowego w ścisłym sensie statusu sztuki. [...] każdy właściwie, kto bronił tezy o językowym charakterze sztuki, zakładać musiał rozumienie języka przez jakieś inne niż tradycyjne definicje lingwistyczne (określające język jako kod o podziale dwuklasowym), a po takim poszerzeniu ów „język w szerokim sensie” nie tylko gubił odróżnienie języka od kodu, ale też ostatecznie kończył jako określenie metaforyczne¹³.

Jak przekonuje autor, dowodzenie językowego statusu malarstwa czy muzyki nieodmiennie zatrzymuje się w momencie, w którym kończą się strukturalne podobieństwa. Z jednej strony zatem to np. trudność „odnalezienia w sztuce odpowiednika fonemu, a więc owego semantycznie neutralnego budulca, którym operując tworzyło by się semantycznie relewantne wypowiedzi”¹⁴, pojedynczy dźwięk w utworze muzycznym nie pełni bowiem tej samej funkcji, co fonem w języku. Z drugiej to świadomość, że sztuka, poza wymiarem komunikacyjnym, oddziałuje na nas na innym jeszcze, „bodźcowym”, czy też afektywnym poziomie. Jednak sam fakt, że na poziomie teorii trudno było jak dotąd dowieść językowego statusu muzyki, nie wyklucza, iż w pewnych okolicznościach historyczno-kulturowych postulat traktowania muzyki (czy szerzej sztuki) jako formy komunikacji realizowanej według reguł podobnych do językowych formułowano wyraźnie. Tu Moraczewski za przykład podaje artystyczną kulturę baroku, pisząc:

W swej warstwie normatywnej siedemnastowieczna kultura artystyczna [...] nakazywała traktowanie sztuki nie po prostu jako języka, ale właśnie mowy, a więc przede wszystkim konkretnej wypowiedzi językowej ze względu na pewne jej cechy. Historyczna analiza wskazuje, że chodzi o podjęcie przez sztukę określonej funkcji mowy, jaką jest perswazja¹⁵.

Odwołując się do przykładów włączenia sztuki do instrumentarium kontrreformacyjnej propagandy, niezależnie od tego prowadzonych poszukiwań „retoryki muzycznej” w XVI i XVII w. po teatralizację życia dworskiego, obyczaju i samej praktyki artystycznej doby baroku, autor pokazuje, że „muzyka jako mowa” rozumiana była w tych szczególnych kulturowych okolicznościach jako wypowiedź konkretnego aktora, którego zadaniem było wywarcie określonego wrażenia i wywołanie reakcji u publiczności. To mowa, rozumiana jako działalność retoryczna, a zatem w swej istocie sprawcza. To także kwestia „teatralizacji” mowy, a co za tym – potraktowanie języka inaczej, niż definiuje go tradycyjnie językoznawstwo, a więc jako odrębny system, posiadający warstwy: semantyczną i syntaktyczną. To zaś prowadzi nas konsekwentnie do przyjętego tu performatywnego punktu widzenia na komunikację muzyczną.

Czytelników może jednak dziwić fakt, że mój tekst inauguruje opis happeningu, sformułowany przez Tadeusza Kantora. Interpretacja jego twórczości jako sztandarowe-

¹³ K. Moraczewski, *Sztuka jako mowa w kulturze artystycznej baroku*, w: *Komunikacja przez sztukę. Komunikacja przez język*, Poznań 2008, s. 9.

¹⁴ *Ibid.*, s. 9.

¹⁵ *Ibid.*, s. 11.

go przykładu realizacji programu awangardy w Polsce ukazuje Kantor jako twórcę operującego zróżnicowanymi środkami wyrazowymi i precyzyjnie umieszczającego swe prace w ciasnych szczelinach pomiędzy enklawami tradycyjnych dziedzin sztuki, aby granice tych enklaw rozepchnąć, przekroczyć lub zatrzeć. To malarz, grafik, reżyser, scenograf, twórca happeningów i performer we własnych spektaklach – ale przecież nie kompozytor ani wykonawca muzyki. Chciałabym jednak potraktować opis *Panoramicznego happeningu morskiego* jako uzasadnienie punktu widzenia, z którego zamierzam w tym szkicu przyglądać się muzyce. Zamierzam analizować projekt Centrum Sztuki Dziecka z perspektywy badacza performatywnych aspektów kultury, a nie muzykologa. W tym sensie chcę pokazać konsekwencje, jakie dla edukacji muzycznej (również najmłodszych) wynikają z awangardowego gestu przekroczenia granic między dziedzinami sztuki. Gestu, który dokonał się już dawno, a który pozwala nam dziś używać określeń „performance muzyczny” czy „performizacja muzyki”.

Jak można zatem interpretować *Koncert morski* w jego planie performatywnym? Po pierwsze jako subwersywną wizję jednego z najbardziej skonwencjonalizowanych rytuałów społecznych – słuchania „muzyki poważnej” przez „karnie uformowany czworobok audytorium”. W tym samym fragmencie czytamy:

nieustannie na nowo sprawdza się – koryguje – i znowu wyrównuje – we wszystkich kierunkach – z całym zrozumieniem wagi tego ordynku – samego w sobie – bezsensownego – i obsesyjnego – karnego dopasowania – formowania – sprawdzania – subordynacji – sedentarny czworobok na piasku [...] ¹⁶.

Awangardowe eksperymenty w sztuce wielokrotnie przekonywały nas jednak do tego, że nie musi się ona zamykać w owym społecznym rytuale, a prawdziwie innowacyjny gest nowoczesnej sztuki polegał przede wszystkim na jej emancypacji ze sztywnych ram społecznej konwencji, o czym w odniesieniu do muzyki najdobitniej pisał Theodor W. Adorno.

Można odczytać go także przez odwołanie do nowoczesnego projektu przekroczenia granic muzyczności (lecz także malarskości, teatralności, literackości itd.) najpierw spod znaku muzyki atonalnej, potem – eksperymentów Johna Cage’a, a w Polsce Bogusława Schaeffera, żeby odwołać się tylko do najpowszechniej znanych przykładów. Fudze na motocykle i „miarowym uderzeniom spienionych fal” przyświecała być może podobna intencja: aby, przekraczając granicę między sztuką a rzeczywistością pozaartystyczną, pokazać, że muzyka bierze się z codziennego świata dźwięków, a ten z kolei sam jest w istocie „muzyczny”. W tym samym kierunku zmierzała praktyka *ready-mades*, *informel* czy ambalaży, eksplorująca plastyczny charakter obiektów „znalezionych” w codzienności, praktyka happeningu i *performance*, pokazująca teatralny charakter rzeczywistości międzyludzkiej – świata społecznego (lecz także performatywny charakter dzieła pla-

¹⁶ T. Kantor, *Panoramiczny happening morski*, op. cit., s. 293.

stycznego, muzycznego czy literatury). Z dzisiejszej perspektywy projekt awangardowej sztuki, pokazującej społeczną umowność granic między dziedzinami artystycznymi oraz światem artystycznym i „resztą”, jest projektem zrealizowanym. Sztuka operująca w spontanicznie zachodzącej rzeczywistości społecznej, w potocznej codzienności, wykorzystująca przypadek, przyjmująca intermedialne i interdyscyplinarne strategie wyrazowe, wreszcie angażująca odbiorcę, zakładająca jego aktywność w ramach procesu tworzenia – nikogo już dzisiaj nie dziwi. Performatywiście pozwala zaś, pod pewnymi warunkami rzecz jasna, lecz jednak bez skazywania się na zarzut dyletanctwa – opisywać **zdarzenie muzyczne**, interpretować koncert kwartetu smyczkowego, chóru czy jazzowego bandu jako *performance*. Pozwala pokazać działaniowy i widowiskowy charakter aktywności muzycznej człowieka oraz o jej pozamuzyczne, lecz nadal kulturowe, funkcje i sensy. Chciałabym jednak przede wszystkim zapytać w tym szkicu o to: czy wnioski z tego projektu można wykorzystać współcześnie w edukacji artystycznej (muzycznej) i jak to zrobić?

Czy i w jaki sposób z perspektyw performatywnych można zatem analizować projekt realizowany przez Centrum Sztuki Dziecka? Po pierwsze, chciałabym zwrócić uwagę już na same tytuły działań, podejmowanych w tym projekcie: *Muzyka i zabawa* oraz *Osiem wydarzeń w teatrze dźwięków*. Sugerują one, że muzyka w tych przedsięwzięciach zostanie połączona z technikami ludycznymi (wykorzystaniem gier i zabaw w procesie dydaktycznym) oraz z teatralizacją koncertów (rekwizyty, kostiumy, scenografia, efekty wizualne). To prowadzi nas do opisywania podejmowanej tutaj przez dzieci aktywności w kategoriach koncepcji performatywnych (jak np. w propozycji Schechnera), w których termin *performance* stanowi wspólny mianownik łączący takie praktyki kulturowe jak teatr i inne sztuki przedstawiające, zabawę, rytuał czy różne rodzaje świeckich i religijnych ceremonii. Zabawa i wszelkie formy pozaartystycznej, czyli niezwiązanej z profesjonalnym teatrem estetycznym, widowiskowości leżą bowiem w polu zainteresowań tego właśnie kierunku.

Wszystkie koncerty realizowane w ramach tego projektu rzeczywiście opierają się przede wszystkim na utrzymywaniu stałej interakcji z dziećmi, zarówno przez osobę prowadzącą koncert, jak i przez wykonawców: instrumentalistów, wokalistów, dyrygentkę chóru. Interakcja ta przybiera przy tym rozmaite postacie: od prostej rozmowy, wymiany zdań z dziećmi na temat tego, co słyszą, jakie instrumenty muzyczne widzą w tej chwili, jakie skojarzenia wywołują w nich dźwięki, fragmenty muzyki, całe utwory. To niezwykle ważne, gdyż wiedza, którą uczą się w ten sposób operować dzieci, jest przekazywana niedyrektywnie, aktywizująco, ale przede wszystkim uruchamiana jest kontekstowo-konkretna informacja z zakresu wiedzy o muzyce, jest przekazywana w szerszym kontekście sytuacyjnym, ilustrowana przykładami, a przez to z pewnością staje się dla dziecka łatwiej przyswajalna. Czym innym jest nauczyć się z podręcznika podstawowych typologii z zakresu instrumentoznawstwa, czym innym rozpoznawać różnicę między skrzypcami a altówką, saksofonem tenorowym i sopranowym, kiedy te instrumenty się

widzi, słyszy się ich dźwięk, kiedy można wziąć je do ręki albo zapytać muzyka, czy są ciężkie (jak w wypadku koncertów *Schyzia zaprasza do tańca* oraz *Saksofonowy zawrót głowy*). W trakcie koncertu chóru Collegium Cantorum dzieci poznają podział na głosy w chorze mieszanym, za każdym razem słysząc, czym w brzmieniu różnią się od siebie sopran, alt, tenor i bas. Poznają podstawowe sposoby artykulacji (*staccato*, *legato*), powtarzając proste frazy muzyczne w zabawie prowadzonej przez dyrygentkę chóru.

Interakcja, współdziałanie, nierzadko rywalizacja (kiedy trzeba odpowiedzieć na pytanie „konkursowe”), naśladownictwo (kiedy dzieci powtarzają rytmy, dźwięki, gesty) i tajemnica (gdy muszą rozwiązać zagadkę) to przecież podstawowe elementy praktyk ludycznych, które doskonale znamy od czasów klasycznej typologii gier i zabaw Rogera Cailloisa, a które dziś tak chętnie wykorzystywane są w aktywizującej metodyce¹⁷. Zabawa jest być może rzeczywiście najbardziej twórczą formą aktywności człowieka, o czym przekonuje nas i klasyczna ludologia (Huizinga, Caillois) i performatywizm (Schechner)¹⁸. O efektywności wykorzystywania tzw. technik ludycznych w procesie nauczania sporo do powiedzenia mają także psychologowie, dydaktycy czy sami nauczyciele. W opisie projektu badań nad zastosowaniem gier i zabaw w glottodydaktyce Paweł Hostyński analizuje problem integralności sfery poznawczej, emocjonalnej i fizycznej, jako warunek niezbędny do tego, aby proces dydaktyczny zakończył się dla uczestników sukcesem. Jak pisze autor:

Wychodzimy z założenia, że w procesie uczenia się języka obcego udział bierze cały człowiek. Dydaktyka obcojęzyczna odwołuje się w tym zakresie do holistycznej koncepcji kształcenia [...] poprzez stosowanie muzyki, technik ludycznych (w tym interakcyjnych), wspieranie kreatywności i samodzielności, zaangażowanie emocjonalne i ruchowe – określane niekiedy jako multisensoryczne [...] Jeśli proces nauki przebiega całościowo, oznacza to, że uczeń, względnie student, na zajęcia przychodzi „cały”, a więc obecne są wszystkie warstwy jego osobowości na aktualnym poziomie integracji wewnętrznej¹⁹.

Abstrahując w tym miejscu od przedmiotu glottodydaktyki, której dotyczy omawiany przez Hostyńskiego projekt, a którym jest nauczanie języków obcych, można z całą niemal pewnością stwierdzić, że podobny postulat można formułować w odniesieniu do nauczania w ogóle, zwłaszcza jednak tam, gdzie efektem uczenia mają być kompetencje w zakresie komunikowania się: a więc kompetentnego nadawania i odbierania znaczeń, bez względu na to czy kodowanych w języku, czy, jak przy takich dziedzinach artystycznych jak teatr, film, fotografia, malarstwo i muzyka – w obrazie i dźwięku. W wypadku języka rodzimego czy obcego możliwe jest ćwiczenie poprzez zabawę aktywnego użyt-

¹⁷ R. Caillois, *Żywioł i ład*, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973.

¹⁸ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. W. Wirpsza, Warszawa 1985; R. Caillois, *op. cit.*; R. Schechner, *Przyszłość rytuału*, przeł. T. Kubikowski, Warszawa 2000.

¹⁹ P. Hostyński, *Integrująca funkcja technik ludycznych w nauczaniu języka obcego na studiach filologicznych – założenia badawcze*, w: *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, Poznań 2008, s. 132.

kowania języka w konkretnych sytuacjach życiowych. Cóż bowiem np. po znajomości zasad stosowania wszystkich czasów gramatycznych, jeżeli nie umiemy sprawnie opowiedzieć krótkiej anegdotki w gronie znajomych lub nie rozumiemy, dlaczego opowiadana ze swadą historia kolegi jest śmieszna? Cóż po książkowej definicji fugi, jeśli nie słyszę fugi w fudze, kiedy wreszcie jej słucham? Kompetencje odbiorcze dziecka w stosunku do muzyki będą tym większe, im bardziej holistycznie potraktowany zostanie sam proces ich nabywania, a tu, jak widzimy, techniki teatralne i ludyczne, działanie i interakcja, przydają się bardzo.

Drugi poziom performizacji dokonuje się poprzez wprowadzenie efektów wizualnych, które towarzyszą muzyce. Relacje między słuchanym utworem a oglądanymi efektami wizualnymi budowane są przy tym subtelnie: wykorzystane rekwizyty czy przedmioty mają rozwijać wrażliwość na muzykę, budować rozległe skojarzenia, rozwijać wyobraźnię, ale nie ilustrować w sposób dosłowny tego, co słyszymy. Najlepszym przykładem tak skojarzonego obrazu i dźwięku może być wykorzystana w trakcie koncertu *Osiem wydarzeń w teatrze dźwięków* wizualizacja 3D, której obrazy w sposób metaforyczny nawiązywały do słuchanej muzyki, pokazywały jednak, że muzyka coś oznacza (np. ostre, wysokie dźwięki – poduszczecka krawiecka ze szpilkami i igłami). Wizualne skojarzenia budowane są w trakcie tych koncertów często w dużo prostszy, lecz nie mniej istotny dla wywołania trwałych skojarzeń sposób: muzycy w kwartecie smyczkowym i tancerka ucząca dzieci podstawowego kroku menueta w koncercie *Schyzja zaprasza do tańca* mają nakrycia głowy stylizowane na peruki, wokalistka wykonująca afrykańską muzykę etniczną do dźwięków instrumentów perkusyjnych (*Magia rytmów*) także jest ubrana w stosowny kostium, odsyłający nas symbolicznie do etnicznych kultur Afryki. To proste skojarzenia wizualne, pozwalające dziecku połączyć dźwięki, które słyszy z szerszym, kulturowym kontekstem znaczeń, w jakim funkcjonuje muzyka, bo przecież w nim funkcjonuje.

Kolejny i najważniejszy tutaj poziom to wprowadzenie działania do struktury samych utworów muzycznych, o czym w tekście *Muzykowanie z dziećmi. Teatr interaktywny* pisała także Dorota Szwarzman²⁰. W utworach Jarosława Siwińskiego prezentowanych m.in. w trakcie koncertu *Osiem wydarzeń w teatrze dźwięków*, takich jak *Królowa jest zachwycona*, *O czym śnią pianiści* oraz *Zegarynka* działanie i dramaturgia wpisane są w samą kompozycję, zgodnie z regułami teatru instrumentalnego. Tutaj aktywnymi uczestnikami są jednak nie tylko wykonawcy muzyki, ale same dzieci, które, klaszcząc, szepcząc, powtarzając miarowo rymowane frazy tekstu, same stają się wykonawcami utworu muzycznego. Te dramatyzacje budują kontekst sytuacyjny dla dźwięków – każdej kompozycji towarzyszy prosta konstrukcja fabularna, dzięki której dźwięki nabierają dla dziecka dodatkowych znaczeń, muzyka zostaje w sposób dosłowny teatralizowana, a działania podejmowane przez dzieci stają się działaniami sensownymi – opatrzone są znaczeniem. W utworze *Kró-*

²⁰ D. Szwarzman, *Muzykowanie z dziećmi. Teatr interaktywny*, w: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze*, Poznań 2007, s. 78.

lowa jest zachwycona wiolonczelistka dyktuje dźwiękami instrumentu ruch trzem grupom dzieci. Każdej z nich jednocześnie przewodzi inny muzyk ze składu kwartetu, który grą podpowiada także, w jaki sposób dzieci mogą poruszać się w rytm muzyki i zgodnie z jej brzmieniem. Kapryśna królowa raz po raz zatrzymuje dzieci i zaprasza do przedziwnego tańca, dzięki czemu dzieci działają w obrębie zarówno samego utworu muzycznego, jak i bajkowej historii o królowej. Są aktorami w tej historii, przy czym słowo „aktor” możemy tu rozumieć zarówno w sensie teatralnym (występują na oczach pozostałych dzieci) jak i społecznym – są podmiotami działającymi. Podobnie rzecz się ma w wypadku kolejnego utworu Siwińskiego *Dęta łódź podwodna*, wykonywanego w trakcie koncertu *Saksofonowy zawrót głowy* przez instrumentalistów z Warszawskiego Kwartetu Saksofonowego. W trakcie wykonania muzycy formują ze swoich ciał i z wykorzystaniem instrumentów jako rekwizytów, tytułową łódź podwodną. Grupa dzieci, wyposażona w wielobarwne, napełnione helem baloniki, formuje ławicę rybek, która w rytm wykonywanego utworu i w miarę rozwoju narracji wynurza się lub schodzi na dno, rozprasza bądź gromadzi w określonym miejscu sali. Muzyka zyskuje dzięki temu wymiar zdarzeniowy, staje się opowieścią, choć nie jest muzyką ilustracyjną opowieści. Zasadą tych zabaw nie jest bowiem odwoływanie się do figur retorycznych w obrębie samej muzyki, ale pokazanie jej współbrzmienia z działaniem teatralnym i z narracją pokazywanej historii, przez co interpretacja konkretnego utworu staje się złożonym procesem wymagającym poznawczej aktywności dziecka i uruchomienia wyobraźni (ale także budowania sensownych przejść między różnymi typami kodowania: językiem, obrazem i dźwiękiem). Co najważniejsze jednak – zabawy te pokazują, że same dźwięki (instrumentów, ludzkiego głosu) mogą wyrażać stany emocjonalne, mogą wywierać nacisk na odbiorcę, wywoływać zdarzenia – mogą zatem pełnić lub uzupełniać funkcję ekspresywnych, dyrektywnych czy performatywnych aktów mowy, jak określał je Searle²¹.

W ten sposób dochodzimy do „lingwistycznego” nurtu w performatywizmie i zarazem do najważniejszej, moim zdaniem, cechy działań podejmowanych w projekcie Centrum Sztuki Dziecka. W koncepcji performatywów Austin proponował, abyśmy dostrzegli, że podmiot mówiący to podmiot sprawczy, a wszelka komunikacja ma intencjonalny charakter – jest naszym sposobem odnoszenia się do świata. Mówiąc, wypowiadamy słowa, ale także działamy w określonym kontekście oraz z intencją ingerowania w świat, który nas otacza:

Mówiąc ogólnie, zawsze konieczne jest, by okoliczności, w jakich wypowiada się słowa, były na jakiś sposób, czy na jakieś sposoby odpowiednie, a bardzo często konieczne jest, by bądź sam mówiący, bądź inne osoby wykonali również pewne inne działania, „fizyczne” lub „umysłowe”, czy nawet czynności wypowiadania dalszych słów²².

²¹ J.R. Searle, *op. cit.*

²² J.L. Austin, *Jak działać słowami*, *op. cit.*, s. 557.

W podobny sposób we wszystkich działaniach proponowanych dzieciom w ramach projektu CSD traktowana jest muzyka – dziecko nie jest tutaj tylko odbiorcą/ słuchaczem, którego zadaniem jest odczytanie znaczeń zgodnych z retorycznymi przesłaniami utworu muzycznego, nie jest też tylko odbiorcą/ widzem teatru instrumentalnego o tyle, o ile nie chodzi tu o samą teatralizację muzyki za pomocą użytych rekwizytów czy kostiumów (choć, jak wskazywałam powyżej, takie elementy teatralizacji są również wykorzystywane). Dziecko działa aktywnie w kontekście znaczeniowym, budowanym również za pomocą dźwięków. Może także, używając dźwięków, modyfikować ów kontekst, wpływając na przebieg sytuacji.

W kolejnych interpretacjach teorii performatywów, np. u wspominanej tu Butler, pojawi się ważne dopowiedzenie: podmiot mówiący jest sprawczy i zarazem krytyczny, konkretne akty wypowiedzania nie polegają bowiem tylko na powtarzaniu istniejących reguł językowych – mogą i w wielu sytuacjach łamać te reguły, modyfikują, zmieniają, w czym ujawnia się nasz refleksyjny stosunek do rzeczywistości i samego języka – przykładem najdobitniejszym takich krytycznych aktów mowy są subwersje²³. Wydaje się zatem, że zarówno integracja poznawczych, emocjonalnych i fizycznych własności człowieka poprzez uaktywnienie go w procesie komunikowania, jak i samo sprawstwo w działaniu, są warunkami koniecznymi do wykształcenia krytycznego, refleksyjnego uczestnika wszelkiej komunikacji.

Theodor W. Adorno przeciwstawiał krytycznemu odbiorowi muzyki (i wszelkiej autonomicznej sztuki) regres słuchania, który jego zdaniem wywoływać miała muzyka popularna:

Radość chwili i różnobarwnej fasady staje się pretekstem, by słuchacza oderwać od myślenia o całości, czego wymaga prawidłowe słuchanie, słuchacz zaś na linii swego najmniejszego oporu zostaje przemieniony w chętnego kupca. Przestają już krytycznie istnieć elementy częściowe w stosunku do uprzednio pomyślanej całości; zawieszają krytykę, której udana totalność estetyczna poddaje ułomną totalność społeczną²⁴.

Regres odbiorczy polegał na biernym, nawykowym odbiorze muzyki popularnej, która, sama w sobie nieistotna, stawiała się tłem dla codzienności. Wynikał z samych zasad formalnych tworzenia przebojów muzycznych – standaryzacji i pseudoindywidualizacji. Ta pierwsza polegała na umieszczaniu w kompozycji stałego, niewymiennego rdzenia, dzięki któremu większość utworów była do siebie podobna, a słuchający bez większego wysiłku odnajdowali przyjemność, zgodną trochę z popularną zasadą, że najlepsze piosenki to te, które raz już słyszeliśmy. Druga polegała na wymianie nieistotnych „peryferiów” kompozycji, czyli muzycznych ornamentów w utworze, nie wpływających zasadniczo na główną, formalną dominantę, za to wywołujących u słuchacza poczucie

²³ J. Butler, *op. cit.*

²⁴ T.W. Adorno, *O fetyszyzmie w muzyce i o regresji słuchania*, w: *idem, Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, przeł. K. Krzemiń-Ojak, Warszawa 1990, s. 103.

innowacji. Tak skonstruowane produkty „przemysłu kulturowego” nadają się doskonale do bezrefleksyjnego i bezkrytycznego odbioru regresywnego. Inaczej jest w sztuce autonomicznej, w tym muzyce nowoczesnej i eksperymentalnej – dla niej bowiem zasady konstrukcyjne są immanentną częścią dzieła, a nie pochodną sposobu jego produkcji (tu ustalonej przez przemysł kulturowy produkcji masowej). Sztuka autonomiczna jednak wymaga odbiorcy krytycznego, a ten potrafi owe immanentne reguły, którymi dzieło się rządzi, rozpoznać: zobaczyć, usłyszeć, zrozumieć.

W ten sposób wracamy do odpowiedzi na zadane przeze mnie na początku tego tekstu pytanie. Czy można w edukacji muzycznej wykorzystać dzisiaj projekt artystycznej awangardy, dla której jednym z ważniejszych postulatów było wywoływać refleksyjną, krytyczną reakcję odbiorców? Burzyć nawyki odbiorcze? Wylamywać się spod społecznych konwencji? Podważać ustalone społecznie podziały dyscyplinarne w sztuce?

Jeśli projekt Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu w jakikolwiek sposób spełnia ten postulat, to przede wszystkim dlatego, że prezentuje muzykę jako integralny element kultury artystycznej i świata pozaartystycznego, a obecnego w doświadczeniu dziecka. Także poprzez łączenie muzyki z teatrem, literaturą, obrazem, przez pokazanie immanentnego świata dzieła muzycznego, uczenie jego reguł i sprawdzanie ich istnienia w działaniu, drogą prób i eksperymentów, a nie deskrypcji. Przede wszystkim jednak dlatego, że proponuje takie rozumienie muzyki i świata dźwięków, w którym odbieranie utworu muzycznego staje się właśnie owym złożonym procesem komunikacji, osadzonym w określonym kontekście, intencjonalnym i wielotworzywowym, o którym mowa była w przywołanej na początku definicji aktu mowy.

Agata Skórzyńska

**How to do Things with Sounds?
Music as a Mode of Communication
from the Performance Studies Perspective**

The main task of the article is to consider musical education of children as an idea of developing communicational skills, comparable to the linguistic competences. The subject of an analysis in this case is an educational project “Music and play”, which has developed for over than decade in the Centre of The Children Art in Poznań. Question asked in the text is of course just a simple paraphrase of J.L. Austin’s work devoted to speech acts. This question, however, opens a possibility to consider the participation of children in music work treated as a performance. On the one hand theory of speech acts today is often extend to the non-verbal communication analysis. On the other, musical education of youth and children, which includes their activity and creativity reminds us the tradition of historical avantgarde and neo-avantgarde movement in the arts and aesthetics, since the performativity became main feature of an artistic work in XX century. In contemporary music these experiments created new forms of music work, such as instrumental theatre for example. Both the traditions, philosophical background of the speech acts theory and the practical work of the experimental music, theatre and performance art, join today in the new perspective in humanities: performance studies. Taking into account both of these traditions, article is a proposal of the research focused on education projects inspired and framed by the concept of performativity: agency, which is a precondition of critical and creative participation in communication, whatever is a tool: words or sounds.